

Pablo Buchbinder

**Sistemas educativos en debate:
lecturas argentinas de las instituciones alemanas
entre finales del siglo XIX y principios del XX**

1. El sistema educativo argentino a finales del siglo XIX

Durante la segunda mitad del siglo XIX se organizaron y estructuraron los sistemas educativos formales en la Argentina en el marco de construcción del Estado nacional. Se trató de un proceso conflictivo que implicó una serie de tensiones entre los actores nacionales, los provinciales e instituciones como la Iglesia Católica. Esta última cuestionó el carácter laico que se procuró imprimirle a la educación básica por parte de las autoridades nacionales. Un aspecto central de la construcción de estos sistemas, desde el punto de vista normativo, quedó condensado en el artículo 5 de la Constitución Nacional de 1853 que determinó que el Gobierno Federal garantizara a cada Provincia el goce y ejercicio de sus instituciones en la medida que éstas dictasen, a su vez, una Constitución Provincial que asegurase, entre otros aspectos, la educación primaria gratuita. Otro artículo, el 64, en su inciso 16 reservaba, por otra parte, el dictado de los planes de instrucción general y universitaria al Congreso Nacional. En líneas generales, estas disposiciones fueron interpretadas partiendo del principio de que la enseñanza básica quedaba a cargo de las provincias y la secundaria y universitaria de la nación. Sin embargo, puede observarse que permitieron también, en ciertos ámbitos, algunas excepciones. Varias provincias fundaron escuelas de enseñanza media, en particular orientadas a la formación de maestros y también universidades con títulos de alcance local. El Estado nacional, por su parte, a través de la Ley Láinez, impulsó desde los primeros años del siglo XX la creación de escuelas primarias en las provincias.

Las formas de estructuración y gestión de las instituciones educativas fueron objeto de debate entre las élites gobernantes de la Argentina ya desde mediados del siglo XIX. En estas discusiones los sectores

dirigentes locales acudieron a menudo al análisis de modelos y formas de organización europeos y norteamericanos. Este texto procura examinar la forma en que abordaron el examen de los modelos germanos, incluso antes de la conformación de Alemania como estado nacional a principios de la década de 1870. Intentaremos aquí analizar los modos en que interpretaron las fortalezas y debilidades de dichos modelos y qué instituciones, o prácticas de éstos podían ser implementados o adaptados a las necesidades locales.

A través de este trabajo intentamos, en este mismo contexto, llevar a cabo un aporte al estudio de la circulación de saberes entre la Argentina y Alemania. Los vínculos académicos y científicos entre ambos estados fueron de singular importancia. La Argentina construyó en el siglo XIX gran parte de su aparato institucional académico y cultural en base al aporte de científicos e intelectuales extranjeros. Como no podía ser de otro modo en un país de inmigración, éstos llevaron a cabo una tarea central. En este sentido los aportes de académicos alemanes en la organización de la Academia Nacional de Ciencias de Córdoba, fundada por Sarmiento en 1869, y en la creación, en 1904, del Instituto Nacional del Profesorado fueron esenciales. Pero este trabajo no procura analizar el aporte específico de los científicos e intelectuales alemanes que han sido ya parcialmente estudiados (Podgorny 2001; Carreras 2006). El objetivo que nos anima consiste en explorar las lecturas que letrados, intelectuales o miembros del servicio diplomático argentino, entre otros, hicieron de los sistemas educativos y académicos alemanes. Procuramos indagar en las formas en que pensaron las estrategias o las vías de transformación de su propio sistema sobre la base del estudio del funcionamiento de las instituciones alemanas.

2. Las primeras lecturas: la década de 1850 y los escritos de Sarmiento

La realización de viajes de estudio a Europa o a Estados Unidos con el propósito de encontrar respuestas para la organización de instituciones educativas y culturales encuentra, en Hispanoamérica, antecedentes durante la primera mitad del siglo XIX. Si bien los ejemplos son numerosos, un hito en este sentido lo constituye, desde nuestra perspectiva, el extenso viaje llevado a cabo por Domingo Faustino Sarmiento por

encargo del gobierno de Chile en 1845. De allí surgió un detallado libro de viajes (1993) y también un volumen que recopiló las impresiones de Sarmiento sobre los sistemas educativos europeos y americanos y que se conoce habitualmente con el nombre de *Educación Popular* (1915). A este volumen habría que agregar otro publicado poco tiempo después, en el marco de la participación política de Sarmiento en el Estado de Buenos Aires y que, si bien surgió en un contexto distinto, incluye también algunas reflexiones sobre el funcionamiento de los sistemas educativos en distintos países. Esta obra ha sido difundida bajo la denominación de *Educación Común* (1987).

El modelo educativo preferido por Sarmiento era, claramente, el norteamericano. Ese modelo estaba inserto en una estructura social igualitaria y basada en el predominio de la pequeña y mediana propiedad cuyos rasgos esenciales también celebraba el futuro Presidente de la Argentina. Una de las características centrales del sistema educativo americano, que Sarmiento rescataba especialmente, era el compromiso activo de la sociedad civil en su organización, funcionamiento y sostenimiento económico en términos generales. Las escuelas surgían a partir de la iniciativa libre de los ciudadanos y eran estos los que bregaban porque los niños asistiesen allí desde los seis años. El vigor del sistema educativo era, además, un antídoto eficaz contra la delincuencia, la vagancia y el desorden social en términos generales.

Las notas que Sarmiento dedicó a los sistemas educativos en los estados alemanes eran, tanto en su libro *Viajes* como en *Educación Popular* y en *Educación Común*, claramente marginales. En el primer volumen privilegió, en sus comentarios sobre los estados alemanes todo aquello relacionado con los aspectos migratorios. En el segundo y tercer caso sólo aparecen en relación a problemas muy específicos. En *Educación Popular* Sarmiento se limitó a establecer, en referencia al caso prusiano, un vínculo directo entre la extensión de la educación primaria y la participación política. En otros escritos relacionó el peso de la educación popular en aquel estado con la madurez política de su pueblo. Esto le permitía suponer que Prusia estaba más preparada, gracias al vigor de su sistema educativo, para la vida política que Francia y, en consecuencia, existían allí condiciones particularmente favorables para la introducción del voto universal (Pollman 1993: 840).

En *Educación Común* Sarmiento volvió sobre el caso alemán, pero aludiendo al testimonio de un tercero cuyo nombre no menciona. La alusión correspondía, en este caso, no a Prusia sino a Baviera y a Baden-Württemberg. Rescataba entonces, también allí, la conformación de una sociedad de pequeños propietarios y caracterizada por la ausencia de grandes clivajes sociales. Aquellas comunidades desconocían prácticamente la mendicidad y presentaban muy bajos índices de delincuencia. Sarmiento señalaba, siguiendo las impresiones de este personaje, que la razón principal de la estabilidad política y social se debía, en gran medida a “la ley con respecto a las escuelas” (1987: 50). Esa ley obligaba a los padres a enviar a sus hijos a la escuela desde los seis hasta los catorce años. Allí aprendían a leer, escribir e incorporaban otros conocimientos en función de la decisión de los padres. Sarmiento (1987: 51) subrayaba aquí, especialmente, la responsabilidad asumida por el policía y el cura de la comuna forzados a “ver que la ley [fuera] debidamente ejecutada”. El cura se responsabilizaba, además, especialmente porque los hijos de su “rebaño” asistiesen regularmente a las escuelas. Sarmiento (1987: 51) subrayaba cómo, después de haber completado el ciclo escolar, el niño recibía “del maestro y del cura un certificado, sin el cual no podía obtener acomodo”. Era castigado, en este contexto, como un hecho ilegal el contratar a un niño que no contara con dicho certificado.

La descripción que realizaba Sarmiento del funcionamiento de las sociedades del sur de lo que sería más tarde el Imperio Alemán recuperaba algunos de los principios centrales de su pensamiento sobre la educación básica. El papel de la escuela y la educación como instrumentos para asegurar el orden social era uno de ellos. Sarmiento consideraba que la extensión de la educación básica permitiría indicarle a los pobres los modos de satisfacer sus ambiciones “en el marco social existente” (Halperín 1983: 98). El caso bávaro constituía un claro ejemplo de cómo la escuela podía cumplir ese papel. Por otro lado, el compromiso de los sacerdotes con la educación volvía a desempeñar aquí una función esencial. Así procuraba mostrar que los curas podían constituir un agente central en el avance de los sistemas educativos en lugar de ver a estos como antagonistas en su papel como tutores de la sociedad. Un último factor, aunque situado en estos escritos en un segundo plano, era también la participación de la comuna. El estado, en este caso el provincial, aparecía en un muy segundo plano. En defi-

nitiva, para el futuro Presidente de la Nación, los aspectos más relevantes de los sistemas educativos alemanes estaban en el papel activo de los ciudadanos particulares, las comunas y en el rol que jugaban para mantener el orden político y social.

Son escasos los testimonios que, sobre el tema, pueden encontrarse en los escritos sobre educación de las décadas de 1860 y 1870. De todas formas es indudable que, luego de la unificación alemana, como sucedió en otros lugares del mundo, los sistemas educativos germanos ganaron prestigio ante los ojos de los funcionarios, diplomáticos y hombres de letras argentinos. En 1873 Vicente Quesada, un prestigioso político y escritor que era, además, director de la Biblioteca Pública de la Provincia de Buenos Aires logró llevar a cabo su primer viaje a Europa como comisionado del gobierno para estudiar el funcionamiento de las bibliotecas públicas. Permaneció casi dos años en el viejo continente en compañía de su hijo, Ernesto. Aprovechó entonces la oportunidad para confinar a éste en un *Gymnasium* de la ciudad de Dresden. En sus cartas comparaba, en más de una oportunidad, las posibilidades que, en materia educativa, brindaba París, con las que ofrecían las ciudades alemanas. Mientras Francia era el lugar de la diversión y la bohemia, Alemania era el lugar privilegiado para los científicos y educadores. Esto mostraba la preferente atención que comenzaba a generar el modelo alemán entre las élites argentinas.

3. La búsqueda de nuevos modelos: el papel del Estado y la nacionalización de la enseñanza

La construcción del sistema de educación básica fue relativamente exitosa en la Argentina como lo muestran los altos índices de alfabetización que caracterizaron sobre todo a la población urbana de la zona pampeana (Prieto 1988: 42). Pero los debates sobre la educación, particularmente a partir de las décadas de 1880 y 1890, tomaron un nuevo sentido y se centraron en problemas de naturaleza distinta de la que había preocupado a Sarmiento. En principio, es posible advertir el fracaso en el intento de basar el desarrollo de la escuela básica en la acción activa de los agentes de la sociedad civil, como los nucleados alrededor de la comuna o el municipio. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, como ha señalado Pablo Pineau (1997), este fracaso se evidenció, entre otros aspectos, en la imposibilidad de conformar con-

sejos escolares vinculados estrechamente con la población local que cumpliesen en forma eficiente con funciones tales como la selección y nombramiento de los docentes o el mantenimiento y la construcción de las escuelas. Por contrapartida esto obligaba a fortalecer el rol del estado tanto provincial como nacional. El otro aspecto característico de esta etapa es la mayor preocupación por convertir a la escuela en elemento activo en el proceso de nacionalización de los hijos de inmigrantes. Se trata de un problema de largo plazo estudiado en los últimos años (Bertoni 2001). Intelectuales y funcionarios advertían sobre la conformación de una sociedad despojada de lazos de cohesión e identidad colectiva y atribuían en este sentido una responsabilidad decisiva a la escuela básica. A partir de este diagnóstico comenzó una nueva discusión sobre los planes de estudio y sobre los contenidos de las prácticas y asignaturas destinadas a fortalecer el patriotismo en la enseñanza primaria. Estos debates se producían en un clima signado por el avance del nacionalismo a nivel internacional y, en el caso argentino, por el mismo impacto de la inmigración y la aparición de los primeros signos del movimiento obrero orientado por dirigentes anarquistas y socialistas.

En este contexto, también es posible advertir, durante la década de 1880, una mayor preocupación por acudir al ejemplo alemán a la hora de pensar las reformas del sistema de enseñanza primaria. José Francisco López, integrante de la legación diplomática en Berlín, publicó entre 1885 y 1887 una serie de artículos sobre el sistema de enseñanza primaria en Prusia y otros estados europeos en la publicación oficial del Consejo Nacional de Educación. Resaltaba López (1886), aún con un énfasis mayor que Sarmiento, la fortaleza de la autonomía comunal como base de la vitalidad de la sociedad y las instituciones alemanas. Sin embargo, a diferencia de éste insistía también en la preocupación de los gobiernos locales, príncipes y electores, desde tiempo remoto, por el fomento de la educación y la cultura. Los principales electores alemanes, afirmaba, habían dotado a sus estados de escuelas, universidades, parques e industrias con el objetivo de convertirlos en verdaderos focos de la ciencia y la educación. Aquí podía advertirse una clara diferencia con los gobernantes sudamericanos preocupados sólo por su grandeza personal.

Siete años después apareció el texto de Alejandro Guesalaga (1894), también integrante de la legación diplomática argentina en

Berlín, que elaboró un texto dedicado al funcionamiento de los sistemas escolares en Alemania y Suiza. El trabajo privilegiaba, de todas formas, el análisis del funcionamiento del sistema escolar en Alemania. Guesalaga partía de la idea de que el secreto de la superioridad alemana radicaba en el desarrollo moral e intelectual de su población. La fuerza de la nación alemana descansaba, desde esta perspectiva, de manera primordial en la superioridad de su sistema de educación pública. Era esto lo que explicaba, además, su éxito militar. Este sistema había formado hombres y mujeres con conciencia de sus derechos y, sobre todo, de sus deberes. Los había adoctrinado en el respeto a la autoridad, en la obediencia a la ley y, sobre todo, en el “santo amor a la patria”. En una clave similar a la de Sarmiento denunciaba Guesalaga que la ignorancia engendraba en la masas inmundicia, vicios, desórdenes y delitos. También afirmaba que donde no había un sistema educativo sólido predominaba el interés personal o de círculo.

Nuestro personaje observaba una serie de aspectos del sistema de enseñanza básica en Alemania que encontraba particularmente interesantes. Uno de ellos radicaba en el magisterio. En este sentido rescataba el espíritu de cuerpo que era posible encontrar entre los maestros. Florecían en Alemania las asociaciones de maestros de escuela organizados por iniciativa propia y no por el impulso del estado. Estas asociaciones no se habían formado para debatir sobre política sino que limitaban su accionar a temas de naturaleza pedagógica. Mantenían sus revistas y periódicos y, en su seno, se discutían intensamente los problemas de la educación. Estos grupos eran, además, conscientes de su rol y del que jugaba el mismo sistema educativo en el proceso de unificación del país.

Guesalaga rescataba también la importancia del desarrollo de la educación infantil a través de la institución del Kindergarten y, sobre todo, de la función ejercida por las comunas en el sostenimiento y administración general del sistema. También insistía en destacar el carácter gratuito de la enseñanza, mostraba cierto asombro por el papel central que aún desempeñaba la religión y llamaba la atención sobre el uso sistemático del método inductivo como criterio general de las prácticas educativas. Subrayaba, asimismo, el rigor con el que eran primero formados y, luego, seleccionados los maestros. Pero también había aspectos que percibía con una tonalidad claramente negativa. Entre ellos estaba el disciplinamiento de los niños que incluía castigos

físicos –prohibidos en la Argentina desde la sanción de la ley 1420 en 1884–, y también el control quizás excesivo del estado desde el punto de vista doctrinario e ideológico sobre ellos: “el estado alemán se apodera del niño apenas comienza a balbucir y ya no lo suelta” (Guesalaga 1894: 74). Otro aspecto particularmente negativo era, desde su visión, la ausencia de una legislación educativa de carácter nacional.

No sorprende, de todos modos, el amplio espacio que consagraba Guesalaga al análisis de la impronta nacionalista que conservaba el sistema educativo alemán, sobre todo en su nivel primario y medio. A esta cuestión dedicaba la parte central de su exposición. El elemento que quizás más le llamaba la atención era el papel central que cumplía la escuela en la construcción de una identidad nacional. La escuela alemana era nacional y patriótica y tenía como objetivo primordial consolidar la idea de pertenencia comunitaria. Alemania era, a sus ojos, una gran nación porque su pueblo era instruido y sobre todo porque conservaba el culto del patriotismo. Para cumplir con este objetivo el sistema escolar operaba con diferentes instrumentos. Entre ellos ocupaban un peso destacado la “Gimnasia disciplinaria” y el “Canto patriótico colectivo”. Pero el papel central en el esfuerzo por fortalecer la identidad nacional era asumido por las disciplinas escolares, en particular por las asignaturas vinculadas al idioma nacional y, sobre todo a la historia. El objetivo de la enseñanza de esta última asignatura consistía en vivificar el sentimiento nacional y el amor a la patria.

El problema de la enseñanza patriótica se convertiría en un tema de especial preocupación entre educadores e intelectuales argentinos a principios del siglo XX. El sistema educativo alemán brindaba enseñanzas útiles en ese sentido. El tema de la enseñanza patriótica fue también el eje del libro de Ricardo Rojas (1909), “La Restauración Nacionalista”. El objetivo del libro –resultado también de un viaje de estudios a Europa– consistía en exponer el régimen de enseñanza de la historia en el viejo continente. Rojas dedicó un capítulo relativamente breve al estudio del caso alemán. Subrayaba, de todos modos, que el ejemplo germano era particularmente útil para la Argentina ya que se trataba de un estado que había logrado su unidad gracias a la educación nacionalista. Rojas celebraba el servicio que la enseñanza de la historia brindaba allí a la formación del espíritu patriótico. Pero en alguna medida también reconocía que el peso ideológico impreso a la enseñanza de dicha disciplina era algo excesivo. Un exagerado patrio-

tismo, insistía en relación con el ejemplo alemán, podía contener también elementos claramente negativos. Un último aspecto relativo a la enseñanza de la historia era el hecho de que su desarrollo en el ámbito de la educación primaria estaba reforzado por la excelente preparación que recibían los profesores y los maestros y por el cuidado con el que eran elaborados los textos y los materiales didácticos.

El cuestionamiento velado a la carga ideológica de tono nacionalista impreso a la educación básica alemana a través de la historia fue también formulado por Ernesto Quesada en su trabajo dedicado a la enseñanza universitaria de la historia en Alemania (1910). Pero si bien Quesada censuraba este tipo de aplicación, simultáneamente introducía un matiz de tono positivo al destacar la utilización de la educación en Alemania como factor de disciplinamiento social en detrimento del uso liso y llano de la fuerza militar.

4. Perspectivas de la universidad

Las características y los modos del funcionamiento del sistema universitario alemán fueron también objeto de atención privilegiada por parte de letrados, académicos e intelectuales argentinos desde finales del siglo XIX. Fueron analizados por estos, generalmente, en estrecha relación y en el marco de una aguda crítica al funcionamiento de las universidades argentinas. José Francisco López (1886), a quien nos referimos en un pasaje anterior, redactó un breve informe sobre las universidades alemanas dirigido al Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, en ese entonces Eduardo Wilde. Es importante subrayar aquí que, así como López mostraba la educación básica germana como un instrumento al servicio de los intereses políticos y de los gobiernos, en sus reflexiones sobre las universidades destacaba el grado de libertad e independencia del que gozaban las instituciones de enseñanza superior. Insistía entonces en mostrar su autonomía con respecto al estado y el papel central que desempeñaban en la creación cultural y científica. Esto les permitía, a la vez, a las casas de altos estudios, cumplir funciones que no podían ejercer en la Argentina como las vinculadas con la creación científica y cultural en términos generales.

El grado de independencia y libertad de las universidades se ejercía en diferentes planos, esenciales para la vida académica. Uno de

ellos era el acceso al profesorado. La selección de los profesores no dependía en Alemania, mostraba López, del favor oficial, como sucedía en la Argentina, sino puramente del talento y la superioridad científica. En la formulación de esta comparación, López señalaba que, en la Argentina, los únicos que gozaban de la libertad para enseñar en las universidades eran los favorecidos por el gobierno y los que gozaban de influencia política. Esto provocaba que la juventud terminase asimilando la idea de que la política era el único camino para las carreras científicas. De esta forma, López subrayaba el hecho de que en Alemania las cátedras estuviesen abiertas para todo aquel que contase con los conocimientos y la vocación para ocuparlas contrastando así con el caso argentino donde la ocupación de la cátedra dependía del favor oficial.

López insistía también sobre un aspecto que conformaría un motivo común de todos los argentinos que estudiaban el caso alemán: la primacía de la pasión por la investigación y la ciencia que dominaba en las casas de estudios germanas. Esto contrastaba con el caso argentino donde prevalecía el interés por la búsqueda de un beneficio individual, inmediato y utilitario. También dedicó un espacio importante en sus reflexiones para insistir en el sentido de identidad y de cuerpo del estudiantado universitario y el predominio en él del espíritu caballeresco y el sentido del honor. Nuestro personaje se asombraba entonces por el hecho de que Alemania constituyese una sociedad moldeada sobre el valor de la ciencia además de conformar un estado claramente militarista. Pero las universidades eran, asimismo, un producto del espíritu comunal y del principio asociativo predominante en estas sociedades que había permitido, a la vez, asegurar las libertades universitarias.

Las reflexiones sobre el funcionamiento del sistema universitario alemán aparecen también en uno de los primeros textos dedicados a pensar en forma integral los problemas de la universidad argentina como fue el trabajo publicado en 1892 sobre la Universidad de Córdoba por Ramón J. Cárcano (1892). Cárcano fue una figura central del grupo político modernizador y liberal que asumió el control del gobierno argentino a partir de 1880, llegando a ocupar cargos relevantes en la administración nacional y en la de su provincia, en este último caso el de gobernador, en dos oportunidades. Su tesis, presentada justamente en la Universidad de Córdoba en 1884 impulsó, por la resis-

tencia de los profesores a aceptarla, el primer gran esfuerzo por terminar con los resabios escolásticos en el sistema académico local. El trabajo llevaba el título *De la igualdad de los hijos naturales, adulterinos, incestuosos y sacrílegos* y fue rechazado por su contenido por las autoridades de la casa de estudios. La persistencia de Cárcano en lograr su aceptación forzó, finalmente, el desplazamiento, por cesantías y expulsiones impuestas por el gobierno, de gran parte de los grupos clericales del cuerpo docente en su universidad, y también en la de Buenos Aires.

Cárcano eligió a la universidad alemana como espejo para reflexionar sobre los problemas universitarios argentinos. Cuestionaba el sistema de enseñanza superior argentino por el peso excesivo de las medidas disciplinarias, por el aislamiento de las facultades y por el escaso compromiso de los profesores con la enseñanza. Para Cárcano, una de las formas de revertir la decadencia de la Universidad de Córdoba consistía en introducir las instituciones y prácticas características del sistema universitario alemán. Así proponía que, como en las instituciones académicas germanas, los estudiantes contasen con autonomía para elegir a sus docentes. Con ese propósito postulaba la introducción de la figura del docente libre al que asimilaba al *Privatdozent* alemán.

Pero, sin duda, los análisis más completos y acabados del sistema académico alemán fueron los que, en sus diversos escritos, articuló Ernesto Quesada. Este último, como ya señalamos, era hijo de un destacado político y diplomático argentino. Entre 1873 y 1875 había permanecido estudiando, en un régimen de internado, en un *Gymnasium* de la ciudad de Dresden. A partir de entonces articuló una estrecha relación con el mundo cultural germano que lo llevó a residir durante largas temporadas en Alemania. A finales de la década de 1920 se radicó en Suiza donde falleció en 1934. Fue el primer profesor titular de la cátedra de Sociología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. También ejerció la titularidad de la de Economía Política en la Universidad Nacional de La Plata. Ocupó, asimismo, cargos relevantes en el gobierno de las universidades, probablemente, el más importante fue el de interventor en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires en 1919.

Quesada era reconocido como un experto en problemas académicos. Era consultado habitualmente en torno a estas cuestiones. Elaboró

una gran cantidad de escritos sobre estos temas, entre los que se destacan tres grandes informes: uno de ellos sobre la Facultad de Derecho de la Universidad de París, otro sobre los sistemas de Promoción de la Universidad de Londres y el último sobre la Enseñanza de la Historia en las Universidades Alemanas (Quesada 1906; 1910).

Quesada articuló sus informes sobre los estudios universitarios europeos a partir de una fuerte contraposición con el sistema académico argentino. Fue un severo crítico de las orientaciones generales de la universidad argentina y de su estilo y prácticas. La base de sus críticas estaba orientada hacia el cerrado predominio de las tendencias profesionalistas en el medio académico local. Dedicó así gran parte de sus escritos a cuestionar el desarrollo de un modelo concentrado en la formación de profesionales liberales. Incluía, en este contexto, al sistema argentino dentro de la llamada tradición napoleónica. Esta última daba lugar a un ámbito institucional signado no sólo por una orientación cerradamente profesionalista –las universidades se habían convertido en realidad sólo en las instituciones que certificaban la capacidad de un individuo para el ejercicio de una profesión libera– sino también, por su carácter autoritario y centralista. La raigambre dirigista del sistema universitario argentino podía percibirse en diferentes planos. Entre ellos se encontraba la obligatoriedad de la asistencia a clase, la importancia otorgada a los exámenes generales de carácter puramente memorístico, la falta de libertad de cátedra y la ausencia de opciones para los estudiantes a la hora de elegir a sus profesores. La intervención otorgada al Poder Ejecutivo para la designación de profesores a partir de la proposición de ternas elevadas por los rectorados universitarios completaba el diagnóstico negativo que formulaba Quesada (1918). A este panorama sumaba otros elementos a los que evaluaba con particular dureza, como era la falta de dedicación de tiempo completo a la tarea universitaria de profesores y alumnos.

El molde característico de la universidad argentina no era el adecuado ni para la transmisión del saber ni para la genuina creación de conocimientos. A mediano plazo, estas características del sistema le impedían a la universidad cumplir funciones absolutamente necesarias en una sociedad como la Argentina corroída por un sordo materialismo y caracterizada por la ausencia de vínculos de solidaridad espiritual. Un país que vivía un crecimiento acelerado como la Argentina necesitaba con urgencia fortalecer la vida universitaria que era el lugar

en el que se elaboraba “la cultura más elevada” (Quesada 1918: 37). El alma nacional pedía con urgencia, manifestaba Quesada, la formación de un núcleo de investigadores y especialistas para así “contrabalancear el prosaico materialismo de la innumerable muchedumbre que sólo adora el bíblico becerro” (Quesada 1918: 37). Con este objetivo, proponía adoptar las prácticas y las instituciones características del sistema alemán que encarnaba el tipo de moderno de universidad. Entre ellas privilegiaba la libertad de cátedra, el método de seminario, que debería sustituir a la clase magistral y, sobre todo, la separación entre la formación científica o académica, que debía dejarse al libre arbitrio de las instituciones universitarias, y la certificación profesional, a cargo de oficinas especiales dependientes directamente del gobierno, instituyendo con ese objetivo una suerte de examen de estado.

5. Reflexiones finales

Entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX, intelectuales, juristas y políticos buscaron inspiración en los sistemas educativos de diferentes estados para encontrar soluciones a los distintos problemas que planteaba la organización del sistema escolar en la Argentina. El modelo germano constituyó una fuente de referencia tanto para la enseñanza básica como para la superior, en particular luego de la aparición de Alemania como estado unificado a principios de la década de 1870. Los miembros de la élite local buscaron allí respuesta a algunos de los desafíos más agudos que se presentaban durante los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX. El interés renovado por los ejemplos alemanes se verificó en un contexto signado por la aspiración a un mayor control del estado nacional y provincial del sistema educativo y sobre todo por la preocupación en torno al proceso de nacionalización de la educación básica. El modelo alemán brindaba ejemplos útiles sobre todo en el segundo aspecto.

En relación al sistema universitario las perspectivas eran diametralmente opuestas. Académicos e intelectuales celebraron, en aquel modelo, los márgenes de autonomía e independencia que ostentaban tanto los profesores como los estudiantes, en relación a las autoridades del estado. Esa libertad e independencia, expresadas en mecanismos como la asistencia voluntaria a clase, la posibilidad de elegir al profesor o los hábitos asociados al sistema de seminario le permitían a la

universidad alemana cumplir un papel esencial en la creación de los atributos culturales de la nacionalidad y en la conformación de la identidad colectiva. Ernesto Quesada sostuvo, en 1918, precisamente que la transformación requerida por la universidad argentina consistía en tomar el ejemplo moderno de enseñanza superior que había cristalizado en Alemania y que se caracterizaba por la inclinación hacia la investigación “pura y desinteresada”. Sin embargo, el sistema argentino conservaría por largas décadas su perfil predominantemente profesionalista y napoleónico. Esto reflejaba, en realidad, en forma adecuada, el tipo de demanda generada por la sociedad argentina sobre las instituciones universitarias, sustancialmente distinta de las que primaba en la sociedad alemana.

Bibliografía

- Bertoni, Liliana (2001): *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: FCE.
- Cárcano, Ramón J. (1892): *Universidad de Córdoba. Algunas palabras sobre su organización*. Buenos Aires: Félix Lajouane Libreros y Editores.
- Carreras, Sandra (2006): “Historia de una migración peculiar Vidas académicas entre Alemania y Argentina 1870-1930”. En: Wehr, Ingrid: *Un continente en movimiento. Migraciones en América Latina*. Madrid: Iberoamericana/Frankfurt am Main/Vervuert, pp. 325-338.
- Guesalaga, Francisco (1894): *La instrucción pública en Alemania y en Suiza*. Buenos Aires: Félix Lajouane Libreros y Editores.
- Halperín Donghi, Tulio (1983): *Una nación para el desierto argentino*. Buenos Aires: Ceal.
- López, José Francisco (1886): *Las Universidades de Alemania*, Buenos Aires: Imprenta del Porvenir.
- (1888): “La instrucción pública en Prusia, Alemania y principales Estados de Europa y de América”. En: *El Monitor de la educación común* (Buenos Aires), 5, 89, pp. 855-868, 963-968.
- Pineau, Pablo (1997): *La escolarización de la Provincia de Buenos Aires (1875-1930)*. Buenos Aires: Flacso-Oficina de Publicaciones del CBC.
- Podgorny, Irina (2001): “Los científicos alemanes y la política argentina”. En: *Todo es Historia* (Buenos Aires), 413, pp. 32-38.
- Pollman, Leo (1993): “Sarmiento y Alemania”. En: Sarmiento, Domingo F.: *Viajes por Europa, África y América*. Buenos Aires: FCE, pp. 829-850.
- Prieto, Adolfo (1988): *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Quesada, Ernesto (1906): *La Facultad de Derecho de París*. Buenos Aires: Imprenta de Coni Hermanos.
- (1910): *La enseñanza de la Historia en las Universidades Alemanas*. La Plata: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.
- (1918): *El ideal Universitario*. Buenos Aires: Talleres Gráf. del Ministerio de Agricultura de la Nación.
- Rojas, Ricardo (1909): *La Restauración Nacionalista*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- Sarmiento, Domingo F. ([1849] 1915): *Educación popular*. Buenos Aires: La Facultad.
- ([1856] 1987): *Educación común*. Buenos Aires: Solar.
- ([1847] 1993): *Viajes por Europa, África y América 1845-1847 y Diario de Gastos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.

